Niños Compositores (4 a 14 años)
Joana Glover (extracto del Capítulo 5)

Hablando de Música

A medida que los niños van tomando conciencia de sus actividades compositivas, los maestros pueden reforzarlas y construir sobre ellas. Se puede incluso comenzar con una discusión profunda acerca de qué es componer. ¿Cómo se hace la música? ¿Qué hay que hacer para inventar la música? ¿De dónde vienen las ideas musicales? Estas son preguntas que pueden interesar incluso a los niños muy pequeños. Si se les pregunta a los niños de 6 y 7 años « ¿Qué es un compositor? », pueden obtenerse respuestas cómo «una cosa que graba música»,« alguien que hace música», o « un maestro de música realmente famoso». Las concepciones de lo que implica componer pueden ser muy prácticas: «el compositor también tiene que tocar la música»; « escriben la música y después la tocan y la prueban»; « van y compran algunos instrumentos que les parezcan llamativos y los tocan hasta que inventan una buena melodía»; « escriben música y, si tiene un ordenador especial que escribe notas, escriben la música en el ordenador». También se los puede llevar a que considere el proceso de generar ideas: « salió de su casa y buscó algo acerca de lo cual iba a escribir », « tienen que pensar mucho antes de escribir algo, porque si no, sale desafinado y tocan la nota equivocada ».

Estas opiniones también revelan los modelos que tienen los niños, que abarcan diferentes estilos musicales, procesos que utilizan notación o no, e imágenes absorbidas de las historietas, los libros y la televisión: « son inteligentes y se parecen un poco a un mayordomo». Al reflexionar sobre cómo compone otra gente, los niños empiezan a considerar cómo podrían hacerlo ellos mismos.

Para que los niños aprendan a hablar acerca de la música es importante que el maestro proporcione un buen modelo. Se puede comenzar por escuchar la música de los niños y después reflexionar sobre lo que han hecho. En esta etapa, el distinguir diferentes maneras de hablar de la música empieza por cobrar importancia para ambos, maestro y alumnos (Yuong y Glover, 1998). Es especialmente importante estar atentos a la distinción entre nombrar, describir o analizar las características o estructuras musicales, y hablar acerca de las respuestas subjetivas. Ambas actividades son valiosas, pero las diferencias entre ellas deben permanecer claras. Como compositores en desarrollo, los niños deben comprender cómo la música funciona musicalmente, de manera que adquieran un repertorio de técnicas para lograr los efectos deseados. Sin embargo, para adquirir experiencia respecto de cómo tales técnicas producen efectos musicales necesitan escuchar su música y decidir acerca del resultado estético que desean. Este proceso implica desarrollar una sensibilidad hacia los materiales musicales en sí – los timbres del sonido, el ritmo, la melodía, la textura, etc. Sin embargo, y como la música afecta a la gente de manera diferente, es importante enseñarles a confiar en sus propios juicios. Al respecto resulta útil que todos, maestros y niños, describan sus propias reacciones frente a la música y comprendan así que todos la escuchamos de forma diferente. La siguiente enunciación de maneras de hablar de la música puede ayudar a aclarar la cuestión:

- *Nombrar las características musicales: introducir vocabulario relacionado con elementos musicales, como motivo rítmico, pulso constante, aumento de intensidad, perfil melódico; o técnicas musicales, por ejemplo, dos melodías que van juntas; o técnicas de canto o ejecución, como frotar y percutir el tambor, deslizarse con la voz.*
- *Describir, en términos musicales, qué sucede en la música, como por ejemplo: «primero escuchamos.......», «justo antes del final el ritmo saltarín se hizo más fuerte»*
- *Describir la forma de la música: « la música se fue construyendo gradualmente», « se detuvo y comenzó de nuevo dos veces; tenía dos secciones ».*
- *Seleccionar características destacadas: «durante todo el tiempo se mezclaban las dos maneras de tocar la pandereta », « la música subió de repente pero bajó lentamente ».*
- *Analizar algún aspecto de la música: « el segundo motivo comenzó igual pero siguió diferente; el primer motivo se repitió varias veces ».*

- *Describir cómo me afecta la música (usando la primera persona)*
- *Describir qué me recuerda la música (musicalmente, o en otras esferas)*
- *Hacer una evaluación de cómo funciona la música en sus propios términos.*

Hacerles preguntas a los niños puede resultar útil para incrementar la conciencia crítica de su propia música, pero debe mantenerse clara la distinción entre los diferentes tipos de comentarios. La pregunta « ¿cómo podrías mejorar la música?», no es un buen punto de partida, ya que no sólo se opone al principio de concentrarse en lo que los niños han hecho – como opuesto a lo que no han hecho-, sino que también desvía la atención respecto del impacto que logra la música tal como está. Para los niños pequeños, la música hecha, hecha está, y « hacerla distinta » es como hacer una música nueva. Es más útil formular preguntas muy abiertas, como « ¿puedes contarme de tu música? ». Alternativamente, pueden hacerse preguntas relacionadas con los comentarios descriptivos mencionados antes: « ¿cómo comenzó la música? », « ¿qué es lo que te llama más la atención de tu música?», « ¿cómo describirías el motivo rítmico?». El maestro puede proporcionar el andamiaje para la conversación, introduciendo lenguaje y vocabulario que sostenga la línea de pensamiento del niño. Esto permite que el debate gire en torno a aquello que más le interesa al niño – ya sea la letra de la canción o los patrones musicales de un instrumento- y ayuda a tomar conciencia de los elementos que predominan en la factura musical: la letra, el timbre y la dinámica, el ritmo, las alturas y la melodía. Moog (1976) muestra cómo la conciencia y el interés de los niños como oyentes va cambiando de foco durante los primeros años de desarrollo, y los mismos desplazamientos en la percepción se evidencian en sus composiciones. Para este grupo etáreo es fundamental que el maestro funciones como un espejo de la música que crean, alentándolos para que observen su música, la escuchen, y comiencen a reconocer y describir sus características musicales. Noe s fácil hacer esto sin estropear la magia que nos produce el escuchar y sentir la música, pero escogiendo con inteligencia el momento adecuado para intervenir se puede lograr que se incrementen tanto la comprensión como la sensibilidad musical. Poco a poco, encontrando la ocasión apropiada, puede lograrse que la conciencia de los niños respecto de su música, y del impacto que ésta tiene sobre ellos y otros oyentes, se vuelque a su vez en el proceso creativo.

Las secciones que siguen examina el doble proceso de proveer oportunidades para que los niños hagan música, y construir a su vez sobre lo que hacen, adecuando las intervenciones pedagógicas a los niveles de destreza y comprensión que ellos tiene en un momento dado. Aunque la música vocal e instrumental comparten muchas áreas comunes, aquí se examinan ambas modalidades separadamente por razones prácticas y evolutivas.

Haciendo música con la voz

Las creaciones espontáneas de los niños muestran que sus canciones e improvisaciones vocales están llenas de vida e inventiva desde una edad temprana. Estas conductas – naturales en los niños pequeños- pueden ser alentadas y desarrolladas en la escuela, más aún, la mayoría de los niños han estado cantando y escuchando canciones desde muy pequeños, de manera que el inventar canciones se vincula muy fácilmente con el resto de su experiencia musical.

La canción y el cuento son importantes formas de uso del lenguaje que resultan familiares a los niños. Para ellos, escuchar canciones de otros e inventar las propias son actividades que se relacionan fácilmente. En general, aprender lo que se puede hacer con la voz y entender que todas las voces son diferentes ayuda a los niños a desarrollar la imaginación y a adquirir confianza como hablantes y cantantes. El explorar las diferentes posibilidades de la voz humana enriquece el repertorio de imágenes auditivas que más tarde utilizarán en la composición. Estas imágenes incluyen los susurros, el tarareo, los sonidos staccato, los diseños melódicos sin texto y diferentes timbres y dinámicas vocales. La compositora neoyorquina Meredith Monk habla acerca del papel de la voz en su música:

Comienzo, siempre lo he hecho, con mi propia voz.... Comienzo con mi propio instrumento y exploro los parámetros de ese mundo; así me inicié como solista. Pero cuando trabajas con todas las diferentes posibilidades de tu propio instrumento, te

encuentras con cosas transculturales que existen en un montón de otras culturas. En un sentido, te vuelves parte de la familia vocal mundial, lo cual resulta muy reconfortante porque significa ser parte de algo que siempre ha existido y que siempre existirá. Por su puesto, cada una de nuestras voces es absolutamente única. Podría darse que tú tengas una serie de posibilidades sonoras que yo no podría lograr, o que no me resultaran cómodas, al igual que yo podría tener algunas que a ti no te resultaran confortables. Nuestros mecanismos vocales son absolutamente únicos. Por otro lado, en todas las culturas existe lo que yo llamo canciones arquetípicas –la canción de cuna, la canción de amor, la canción fúnebre, la canción para el trabajo, o para marchar. Es interesante quedarse atrapado con estas categorías de canciones que existen en todas partes. (Smith y Smith, 1994 pp. 190-191).

Crear oportunidades para improvisar y componer canciones es relativamente simple, ya que no se necesitan otros instrumentos más que la voz que los niños llevan siempre consigo. Como mucho, podría utilizarse algún equipamiento para grabar la música o materiales para anotar versiones simplificadas. Los niños que trabajan solos pueden cantar bajito para sí, o grabarse en un magnetófono o un grabador de minidisc. Para realizar esta actividad no es necesaria mucha preparación, ni resulta difícil encontrar algún momento de la clase para a cabo –por ejemplo al terminar de contar un cuento-. Un cuento bien conocido puede proporcionar el material, especialmente si tiene una estructura repetitiva o personajes individuales o grupales bien definidos. Distintos niños pueden improvisar o componer canciones para partes diferentes del relato.

La composición de canciones puede ser presentada en clase como una actividad de improvisación espontánea. Una posibilidad es comenzar preguntando: « ¿Querría alguno de vosotros inventarnos una canción?» o « una nueva canción » o « una canción propia ». El curso podrá entonces escuchar las canciones solo por diversión, o podrá iniciarse cierto debate, como explicamos antes. Se pueden establecer vínculos con otras canciones conocidas, resaltando las características comunes como la estructura de versos, un ritmo reiterado, un perfil melódico o una idea conclusiva. Si la canción es los suficientemente fácil todo el curso puede aprenderla e incorporarla al repertorio.

Una vez que se comienza a dar a los niños la oportunidad de hacer canciones, la cantidad que se produce generalmente supera al tiempo disponible, y puede resultar necesario preservarlas de alguna manera, cantándoselas a los amigos o grabándolas. Tiene que existir el entendimiento tácito de que cualquiera de los adultos de la clase, maestros o asistentes, siempre estarán interesados en escuchar las canciones hechas por los niños. Esto significa simplemente ofrecer un oído atento. Como mencionábamos más arriba, existe el riesgo de que produzca una escalada en las demandas de atención. Pero si nos damos cuenta de que cantar canciones es una forma más de comunicarse, tan válida como cualquier otra, veremos que las demandas de los alumnos consisten simplemente en escuchar algo que el niño quiere contarle al maestro. « Cántame una canción tuya » puede ser un asunto entre dos, tan sólo un momento. En realidad, algunos niños que no hablan, de hecho sí se atreven a canta.

La oportunidad de hacer canciones puede surgir de una necesidad. En ese caso, frecuentemente se encontrará primero la letra y después el ritmo y la melodía. Nuevamente, se puede hacer un requerimiento general: « ¿Quién de vosotros podría inventar una letra para una canción de esperando para irnos? », seguido de « ¿podrías encontrarle a la letra una melodía que todos podamos cantar? ». Estas canciones pueden ser cortas – una o dos líneas-, pero son muy buenas para cantar todos juntos y para ejemplificar la idea de que si se necesita una canción, haces una y listo. Algunos niños, especialmente los mayores dentro de este grupo etáreo, prefieren tomarse un tiempo para componer una canción, antes de hacérselas escuchar a los demás. Los niños recuerdan muy fácilmente las canciones, y la letra les permite recordar con seguridad el ritmo e incluso la melodía. Las canciones memorables pueden coleccionarse como una antología, y pueden invitarse a cualquiera a que contribuya con una canción.

Las investigaciones realizadas por Dives muestran el potencial de los niños para inventar canciones. Daves trabajó con grupos de ocho a dieciséis niños de entre 5 y 7 años en sesiones semanales de canto durante dieciocho meses, siguiendo un programa mixto que

consistía en cantar canciones conocidas, aprender otras nuevas y practicar juegos cantados y bailados. A partir de este contexto, la investigadora les pidió que hicieran también sus propias canciones.

El estudio de Davies contiene observaciones y análisis detallados de los medios musicales que utilizan los niños para lograr sus intenciones expresivas en varios tipos diferentes de canciones. Davies señala algunos rasgos comunes de estas canciones, en particular el uso de estrategias de cierre como frases descendentes o notas repetidas, y la estructura de cuatro frases que se encuentra tan frecuentemente en las canciones que cantan los niños. Los estudios de Barrett (1996) –quien realizó un extenso estudio de las composiciones vocales e instrumentales infantiles- confirman estos hallazgos, mostrando que los niños de este grupo etáreo son capaces de desarrollar las ideas musicales estructuralmente como un medio para concretar sus intenciones musicales. Davies también presenta varios ejemplos de trabajos producidos por niños solos.

Considerar el trabajo de los niños de esta manera, como una serie en desarrollo, es crucial para lograr que la composición progrese y evitar que permanezca simplemente como una actividad ocasional sin expectativas de logro. Los relatos de Davies muestran que los niños progresarán por sí mismos si se les da el espacio para hacerlo. Su relato del trabajo de uno de los niños, incluye la siguiente secuencia de aprendizaje:

- *Dos canciones basadas en una canción estándar tomada en préstamo, ambas acerca de una ardilla.*
- *Una estructura subyacente similar para producir dos versiones.*
- *Usar un marco similar para hacer una canción completamente nueva con una historia muy personal acerca de su gatito perdido.*
- *Hacer largas canciones basadas en relatos, y hacer canciones sin texto que estructuran ideas puramente melódicas.*
- *Usar textos escritos en las canciones; cantar poemas de diferentes autores con melodías conocidas, « practicar modificando la letra o la melodía para que se acomoden ».*
- *Usar una fórmula para el texto (ab bb ab c) que puedan copiar los otros niños.*
- *Continuar canciones basadas en relatos y pequeñas piezas de cuatro líneas, con y sin texto.*
- *Tratar de recordar canciones. Trabajar a lo largo de las sesiones usando una melodía presentada. (La investigadora sugiere que haga una nueva melodía).*
- *Comenzar a recordar música nueva hecha por ella. (Parafraseado)*

Muchas de esas ideas fueron adoptadas por otros niños. Eso demuestra cómo las ideas compositivas pueden multiplicarse una vez que la composición se pone en marcha en un contexto donde los niños se apropian de su trabajo individualmente, y a la vez lo comparten con el curso

.

Haciendo música con instrumentos

Los niños menores de 7 años basan la mayoría de sus composiciones instrumentales en la exploración de varios instrumentos diferentes, aunque también puede darse el caso de que algunos de ellos estén comenzando a aprender a tocar determinados instrumentos en clases particulares. Para que los niños se vuelvan hábiles con los instrumentos es esencial que tengan el tiempo y la oportunidad de practicar. En esta etapa la improvisación y la composición dependen completamente de la habilidad para obtener sonido del instrumento. Probar nuevas técnicas, explorar la calidad del sonido, escucharse tocar a uno mismo, repetir una y otra vez, inventar nuevas ideas y repasar la música hecha antes, son todas actividades que requieren un tiempo en soledad. Tocar un instrumento por turnos durante la clase de música no es suficiente. Se necesita organizar de alguna manera el trabajo independiente: un puesto de trabajo musical dentro o fuera del aula, o una caja de música o armario de donde puedan tomarse prestados los instrumentos. Lo mejor es elegir una ubicación tranquila y lograr cierto grado de permanencia. La norma será trabajar de uno en uno, permitiendo excepciones cuando se requiera un trabajo en parejas o grupos. Los instrumentos se pueden ir prestando a todo el grupo durante la

clase, y después quedar disponibles para el trabajo independiente. Frecuentemente es mejor proporcionar pocos instrumentos, y permitir que puedan solicitarse otros cuando se los necesite. A veces se pueden seleccionar algunos instrumentos para un objetivo específico, por ejemplo instrumentos de cuerda, madera o metal.

Cada instrumento sugiere sus propias estructuras musicales, y los motivos musicales que hacen los niños pequeños frecuentemente surgen como una respuesta a la estructura visual y a los patrones de acción y sonido que sugieren los instrumentos (Glynne-Jones, 1974). Un bloque de madera de las alturas o un bongó, obviamente invitan a realizar motivos de sonidos graves y agudos. El bongó sugiere tocar con ambas manos, lo cual produce patrones de acción que combinan la mano derecha con la izquierda. Un tambor circular presenta la oportunidad visual de tocar en el centro o cerca del borde. Las sonajas y maracas reflejan no sólo movimiento o quietud, sino movimiento con gradaciones y cualidades muy sutiles. El niño que toma cualquier instrumento de este tipo se siente inmediatamente inclinado a realizar patrones, no solo rítmicos, sino también tímbricos, dinámicos y con articulaciones que van del legato al staccato. La impredecibilidad de algunas de las sonajas menos controlables –por ejemplo, los palos de lluvia- hace que los niños alternen entre producir sonido y escuchar. Igualmente, los instrumentos que quedan resonando por mucho tiempo –como los gongs, platillos, cuencos tibetanos y metalófonos- sugieren música consistente en golpear y esperar, se prestan para marcar puntuaciones dentro de una canción o permiten que el sonido se acumule a lo largo de golpes sucesivos. Una pandereta que puede ser agitada o percutida sugiere combinaciones de esos dos timbres tan diferentes.

De manera que la oportunidad de trabajar con varios instrumentos diferentes tiene un impacto profundo sobre la variedad de experiencias musicales que desfrutan los niños. Es importante tratar de preservar los altos niveles de discriminación entre diferentes cualidades sonoras que los niños tienen a esta edad. Cada instrumento tiene su propia voz y un rango de posibilidades completamente distinto de los demás. A los niños esto les fascina, y es una pena embotar sus sentidos tratando a todos los instrumentos como si fueran intercambiables. Si el foco del trabajo instrumental es, por ejemplo tocar un pulso constante, es fácil caer en la trampa de ignorar las enormes diferencias que hay entre un pulso tocado en un tambor, una sonaja o una cítara. Esta es una edad en donde se deben capitalizar el interés y la sensibilidad de los niños hacia las cualidades del sonido.

En las primeras etapas de la composición instrumental los materiales estructurales más utilizados son el timbre, el ritmo y la dinámica, los cuales ofrecen enormes posibilidades de diseño. Los niños responden a lo que sugieren los instrumentos y encuentran gran satisfacción ordenando los sonidos de formas diferentes y disfrutando del particular carácter estético de cada combinación. También, puede darse que la atención sea capturada por la experiencia cinestésica de tocar un determinado patrón sonoro. Los niños necesitan acumular experiencia en crear sonidos, en escuchar y recordar imágenes sonoras en sus mentes para luego volverlas a encontrar, y en controlar la producción sonora con las sutiles gradaciones que sólo permiten un oído atento y un buen control motriz. Este conocimiento de cómo se comportan los instrumentos –auditiva y técnicamente- es esencial para el trabajo posterior de composición.

Los teclados o instrumentos de percusión de altura determinada –que presentan sonidos ordenados del grave al agudo- ofrecen una analogía visual con lo que se escucha. Esto es muy importante para que los niños realicen la transición entre melodías aleatorias y melodías estructuradas. Las comparaciones entre melodía vocal e instrumentales compuestas por niños pequeños muestran que el instrumento utilizado afecta mucho a la estructura de las composiciones. Las primeras composiciones en instrumentos de viento –como flautas dulces, tin whistles (flauta irlandesa de aeroducto metálico y con seis agujeros) y ocarinas- muestran la lógica de las distintas digitaciones.

La mayoría de los pensamientos que usan los niños para componer sus melodías con estos instrumentos son bastantes intuitivos, pero ellos son perfectamente capaces de distinguir los patrones que subyacen a las formas y el carácter musical de sus propias piezas y las de los otros. Escuchando y observando al compositor o al maestro tocar la música, los niños relacionan el sonido con la acción sobre el instrumento. Esto, o el uso de una notación visual, refuerza la percepción de los patrones. Si se estudia la música

inventada de esta manera, es una buena idea finalizar la sesión « solo escuchando », para restaurar la globalidad musical y absorber el efecto total. Cuando los niños trabajan en parejas o en grupos, su trabajo instrumental se organiza en torno a estructuras interactivas tales como alternar turnos, integrarse para tocar, mantenerse juntos, continuar a partir de, copiar, oponerse, etc. No obstante, es difícil que los niños de esta edad realicen estas interacciones con consistencia. Como están concentrados en su propia actividad creativa, encuentran difícil compartirla de un modo genuinamente interactivo con otro ejecutante. Aunque puede surgir música cuya intención sea realmente cooperativa, la colaboración consistirá en que cada ejecutante seguirá su propia estructuración musical en paralelo – más que interactuando- con otros. El oyente puede interpretar esto como un embrollo; pero si se escucha detenidamente a cada ejecutante puede llegar a revelarse un discurso musical muy coherente a nivel individual, aunque aún no esté coordinado dentro del grupo. En otras ocasiones las interacciones pueden darse perfectamente, y el resultado musical puede sorprender incluso a los que están tocando, quienes sienten desde dentro la coordinación musical.

Junto con las ideas musicales que surgen de los propios instrumentos, los maestros pueden enriquecer el repertorio de materiales musicales realizando propuestas basadas en una determinada idea o estrategia musical. El maestro puede demostrar estas propuestas tocando, y luego generar un breve debate sobre la idea, tratando de vincularla con otro contexto musical, una canción conocida, una actividad corporal o con música grabada. Conviene presentar estos « bloques constructivos » (Young y Glover, 1998) como pequeñas investigaciones, o en un formato de « a ver quién adivina », para que los niños se entretengan mientras los absorben. Gradualmente se escuchará que esas ideas vuelven a aflorar en las exploraciones independientes y se incluyen en las composiciones. Inversamente, una idea que ha surgió de la música de los niños puede también presentarse a todo el curso. Los ejemplos serían: comparar los timbres de un instrumento de percusión tocando de formas diferentes o con diferentes baquetas; motivos rítmicos hechos con pulsos enteros o divididos en tres, es decir en compás compuesto; movimientos por terceras paralelas, utilizando dos baquetas en un xilofón; diseños melódicos tocados o cantados hacia delante y hacia atrás. Es esencial escuchar ejemplos de música compuesta para los instrumentos que están tocando los niños, de manera que amplíen su comprensión de lo que puede hacerse con ellos. Lamentablemente las escuelas suelen tener colecciones de música orquestal, pero muy poco material para instrumentos con los que los niños trabajan; percusión de altura determinada y no determinada, flautas dulces, guitarras, etc. La música para estos instrumentos, solos o en conjuntos, les permite a los niños relacionar lo que escuchan con la música que ellos mismos hacen.